

Escenas de lectura y escritura en las clases de Historia. Una mirada sobre las aulas del nivel secundario en la ciudad de Tandil.

por *Vanessa Gregorini y Virginia Cuesta*

CONICET-CIEP/FCH/UNICEN - CONICET-IdIHCS/CEIL/FaHCE/UNLP

vanegregorini@gmail.com, vcuesta@fahce.unlp.edu.ar

Recibido: 12/08/2019 - Aceptado: 15/10/2019

Resumen

Desde el campo de la Didáctica de la Historia, este artículo busca explorar las variables que se entretajan en las prácticas de lectura y escritura en el cotidiano de las aulas de Historia en el nivel medio. Algunos de los interrogantes que guían el trabajo son los siguientes: ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura que los docentes de Historia propician con la intención de que los alumnos aprendan? ¿Qué sentidos, criterios y percepciones anidan detrás de tales prácticas? Esta investigación articula los aportes de la historia de la lectura y de los estudios socioculturales, que han colocado al accionar de los sujetos como motor de cambio de las culturas escolares, y de la etnografía como enfoque privilegiado que permite acceder a las prácticas cotidianas. Constatamos, de este modo, la existencia de prácticas frecuentes que los docentes de Historia despliegan cotidianamente y cuya esencia es el desarrollo de explicaciones dialogadas. En general, son motorizadas por la realización de interrogantes que buscan estimular la lectura y escritura por parte de los alumnos. Proponer líneas de análisis sobre los sentidos y significaciones que sustentan tales prácticas es uno de los propósitos de esta presentación.

Palabras clave

enseñanza de la historia, prácticas, docentes, lectura, escritura

Reading and writing scenes in History classes. A look at the secondary level classrooms in the city of Tandil.

Abstract

This paper tries to explore different aspects that occur in reading and writing history in secondary school. Some of the questions that guide this work are: which are the reading and writing practices that teachers performed in order to reach good aims with their students? Which are the perceptions underneath there practices? This search tries to put on surface the goals of the history of reading and the social sciences in relation with the idea that the motor of change in the scholar system are the teachers and the students. Also our methodological work is based on ethnography because it allows contemplating the everyday of the scholar rooms. This kind of work reveals that commonly the teachers tries to read the texts in class. The teachers mix different activities as reading in out loud, discussion themes and writing on the board. These practices stimulate different questions in relation with the history contents of the class. As searchers we propose some clues to analyze these activities.

Keywords

teaching history, practices, teachers, reading, writing

A modo de presentación.

En las últimas décadas, en el campo de producción de conocimientos sobre Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, se vienen desarrollando estudios e investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas escolares. En el marco del proyecto “Prácticas de la escritura escolar y estado de arte de las investigaciones en enseñanza de la historia”¹ como investigadoras externas desarrollamos tareas de recopilación de bibliografía especializada en el tema. Esta misma tarea nos planteó la necesidad de distinguir cuáles son las líneas teórico-metodológicas desarrolladas en esos estudios y qué aportes podrían realizarse desde nuevas investigaciones que desplieguen un enfoque etnográfico.

Históricamente, el fortalecimiento de la idea de la lectura y la escritura como prácticas autónomas en relación al contexto de producción y desarrollo de las disciplinas es una concepción basada en el modelo letrado (Kleiman, 2003) presente también en la historia escolar desde el siglo XIX. De este modo, existe, se extiende y perpetúa una idea de transparencia de la lengua. Benchimol (2010) registra cómo todavía los profesores de historia sostienen que el aprendizaje de la lectura es una tarea de la educación primaria y que sólo habría que aprender a leer (decodificar) para leer un texto de historia. Asimismo, la escuela, como ámbito de socialización, perpetúa el discurso que establece la relación directa entre saber leer y saber escribir para la formación de la ciudadanía en sus múltiples sentidos y promueve la asociación conceptual entre lectura y comportamientos socialmente responsables.

Sin embargo, desde principios de este siglo, algunos investigadores comenzaron a desarrollar, por un lado, una línea de indagación centrada en los aportes de la psicolingüística, especialmente la teoría transaccional (Goodman, 1982) que supera la creencia de que la lectura y la escritura de los niños y jóvenes en las clases de historia apenas es un vehículo de información (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2005, 2012; Aisenberg y Lerner, 2008). Y, por otro, también se han desarrollado estudios inscriptos en un enfoque sociocultural que toma las producciones escritas de los estudiantes como narrativa histórica suscrita en un proceso intersubjetivo que acontece en el aula, ambiente complejo, fuertemente marcado por aspectos de la cultura escolar y atravesado por determinaciones socio-históricas y culturales (Cuesta, 2008, 2012, 2015; Pappier, 2005; González, 2014 y 2018).

Recapitulando, los trabajos sobre prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia en Argentina, escasos de por sí, parten de tres supuestos que podrían parecer simples pero no por ello carecen de complejidad y densidad. Estos son: 1) para aprender historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) lo que sucede en las situaciones de lectura y escritura de la historia en las aulas no es simple, ni mecánico, ni transparente, sino que implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que decantan en modos de vinculación variables con el texto escrito; 3) estos interjuegos y variaciones pueden ser mejor interpretados y analizados en estudios de corte cualitativo.

Sin embargo, los enfoques metodológicos y teóricos presentan diferencias. En un trabajo anterior (Cuesta, 2019) hemos descrito tres líneas de investigación con algunos puntos en común. En primer lugar, las indagaciones realizadas por el equipo dirigido por Lerner y Aisenberg toman como referencia la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina histórica. Las resistencias frente a las prácticas de escritura o las resoluciones vehiculizadas por estrategias de reposición se interpretan como situaciones de incomprensión de la tarea (Aisenberg y Lerner, 2008:40-1). Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación-acción, considerando que el conocimiento es situacional por lo que no puede universalizarse ni generalizarse.

En segundo lugar, nuestras investigaciones (Cuesta, 2007, 2008, 2012, 2015) también toman el mismo camino metodológico, la investigación-acción, pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria así como la psicología cultural, perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas

intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido. En tercer lugar, podríamos incluir a los trabajos que han colocado la lupa en el cotidiano escolar y cuyo referente empírico lo constituyen las situaciones áulicas de enseñanza de la Historia, por lo que han recurrido a la etnografía como método de investigación. Es en esta última línea en la que procuramos inscribir nuestro análisis.

1. La perspectiva etnográfica en educación.

El antropólogo estadounidense Geertz (1987) ha definido la etnografía como el estudio de una jerarquía estratificada de símbolos y significados a partir de los cuales se vuelven legibles los entramados culturales. De este modo, el rol del investigador consiste en interpretar los símbolos y desmenuzar las estructuras de significación a fin de analizarlas, determinando su campo social y su alcance. Así, la etnografía se configura como una *descripción densa* en la cual se interpretan datos con el fin de encontrar un sentido a las prácticas observadas, el cual aparece mediado por las construcciones del investigador.

¿En qué sentido el enfoque etnográfico ha enriquecido las indagaciones educativas? Fundamentalmente, otorga la posibilidad de estar más cerca de lo que sucede, de las circunstancias y situaciones particulares que forman parte de universos más amplios y de estructuras de significación complejas. Además, la etnografía permite la investigación sobre las prácticas cotidianas, estudio cardinal para alentar su conocimiento, diagnóstico y orientaciones de cambio a futuro. Asimismo, es un enfoque que propicia la acción de los sujetos y los coloca en el centro de la escena, destacando su carácter activo.

De este modo, la perspectiva etnográfica en educación se vuelve relevante al dar cuenta de las prácticas escolares, de la interacción entre los actores educativos y de los significados que en ella se tejen. A partir de la observación participante, el registro de campo y las entrevistas, el investigador no pretende realizar grandes generalizaciones sino describir la situación y comprenderla, develando los encuentros y desencuentros que permean día a día la práctica escolar (André, 2012). Por ello, dicho enfoque permite complejizar y encontrar matices a las explicaciones totalizantes que abundan en el campo educativo y en el académico, dando la posibilidad de acceder al presente y a la historia no-documentada de la escuela (Rockwell, 2009:21).

Pese a la reconocida necesidad de estudiar lo que sucede en las aulas de Historia, en nuestro país son escasas las investigaciones que han logrado adentrarse en el cotidiano escolar para analizar los aspectos que conforman las culturas escolares. Al respecto, vale destacar el trabajo pionero de Lanza y Finocchio, situado en la Ciudad de Buenos Aires en 1992. A partir de la indagación de la propuesta oficial y editorial vigente para el nivel medio, las autoras delimitan las variables que se conjugan en el desarrollo de la práctica. Asimismo, mediante la realización de observaciones áulicas, identificaron diversas modalidades del *saber hacer* docente que pueden clasificarse como tradicionales, innovadoras e ilusorias.

Por su parte, González ha profundizado en los saberes y prácticas docentes a partir de triangular la documentación oficial, los materiales didácticos y las entrevistas a docentes del nivel medio de Ciudad y Provincia de Buenos Aires (González 2005, 2008). Además, cabe destacar su análisis sobre los manuscritos escolares, específicamente carpetas de historia, desde un enfoque de corte etnográfico, el cual le permite analizar y tomar conocimiento sobre las formas que adopta la escritura en las clases de historia, recuperando sentidos, lecturas y propuestas de enseñanza subyacentes en dichas prácticas (González 2014, 2018).

En este intento por arrojar luz sobre los haceres cotidianos, encontramos también las indagaciones de Massone (2012, 2014) centradas en las prácticas de lectura y escritura dentro de las mutaciones de la cultura digital. Asimismo, vale mencionar el trabajo de Pappier (2016) que estudia las prácticas áulicas en torno de la Historia Reciente argentina. La mirada etnográfica le permite a la autora adentrarse en la mirada de los actores y en el cotidiano escolar de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata. Desde distintas perspectivas y con objetivos variados, los estudios mencionados han colocado la lupa en los haceres, discursos y materialidades que conforman la

historia enseñada, evidenciando los entrecruzamientos entre los marcos normativos y los derroteros desplegados por las prácticas de los actores escolares.

2. Presentación de las escenas áulicas.

¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura que los docentes de Historia propician con la intención de que los alumnos aprendan? ¿Qué sentidos, criterios y percepciones anidan detrás de tales prácticas? Para aproximarnos a estas cuestiones, tomaremos algunos ejemplos de “prácticas frecuentes” que los docentes desarrollan en sus clases. Las escenas del cotidiano escolar pertenecen al trabajo de campo desarrollado por la profesora Vanesa Gregorini durante los años 2012 y 2013, en el marco de la realización de su tesis doctoral.² La investigación en cuestión buscaba acceder a las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia en la ciudad de Tandil.³ Para esto, se adoptó el enfoque etnográfico y se observaron un conjunto de clases de Historia de 3° año de la Educación Secundaria, que incluyó el registro en audio de los discursos orales y notas de campo en cuatro instituciones de nivel secundario: tres de gestión pública (dos provinciales: una periférica y otra céntrica y una nacional dependiente de la Universidad) y un colegio de gestión privada. Para este artículo seleccionamos tres situaciones en las que se desarrollan “explicaciones dialogadas” que incluyen prácticas de lectura y escritura.

Antes de presentar los casos, es importante señalar que los marcos institucionales representan un factor que adquiere particular relevancia al momento de explorar los *haceres* docentes. Con base en una vasta experiencia en investigaciones etnográficas en las escuelas primarias de México, Rockwell (1995) asevera que, a la hora de analizar las prácticas docentes, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los profesores se desempeñan. Es decir, en las escuelas convergen tradiciones y concepciones alternativas al currículum oficial, conformando así la cultura escolar de cada institución. Estos usos y tradiciones tienen un efecto formativo y orientador para el docente, ya que incitan el despliegue de ciertas prácticas y desalientan otras, afectando el funcionamiento general de la escuela.

El trabajo de campo realizado, sustentado en los diálogos con los docentes así como en la permanencia dentro de diferentes salones de clases, invita a pensar en la necesidad de reconocer la existencia de diferentes culturas escolares, plurales y diversas. Si bien los casos analizados están atravesados por las características propias de la educación formal, obligatoria y graduada, dentro de cada uno de los cursos observados existen diferencias en lo concerniente a los vínculos entre los actores escolares, la forma de habitar el espacio, la utilización del tiempo, las prácticas reconocidas como válidas y aquellas que generan confrontación.

Cabe señalar que los fragmentos que seleccionamos para analizar forman parte de registros de campo mucho más amplios. Para esta presentación, elegimos pequeños intercambios que contienen prácticas de lectura y escritura. La selección también responde a la necesidad de reflejar tres contextos escolares bien diferenciados en los que se trabajan con distintos materiales de lectura.

Para facilitar la lectura, vale aclarar que en los fragmentos textuales utilizamos la letra P para indicar que habla la Profesora y la A hace referencia a los/as alumnos/as, los cuales se van enumerando en orden de intervención. En los casos en que se menciona el nombre de un/a alumno/a, se coloca sólo la inicial para conservar la identidad de los actores. Las descripciones de las acciones áulicas que no implican diálogos son colocadas entre paréntesis.

Fragmento 1.

Esta escena áulica se desarrolla en una escuela pública nacional creada en 2004 que recibe alumnos de distintos puntos de la ciudad. Las materias se dividen por cuatrimestres, los alumnos tienen exámenes integradores al finalizar cada uno de ellos y si les quedan materias previas pierden la posibilidad de continuar en la institución. En el turno mañana se desarrollan las materias del tronco común, mientras que, luego del mediodía, los alumnos concurren a los talleres optativos.

En el curso observado, los estudiantes se sientan en grupos, de forma distendida, sin filas y la profesora va circulando por el aula de forma continua. Para la visualización de videos algunos adolescentes optan por sentarse en las sillas, otros se acuestan en el piso, adoptando posturas desestructuradas. Asimismo, los alumnos hacen uso del espacio del aula libremente, pueden trabajar en los pasillos (en voz baja), reunirse en grupos en el patio, salir a dirección, ir a la biblioteca, a la fotocopidora o a la preceptoría, conservando la libertad para entrar y salir del aula cuando lo desean. Se trata de un grupo muy participativo, que mantiene diferentes diálogos en paralelo, hablan a la vez sobre cuestiones ligadas a la materia y otras ajenas, convirtiendo a la clase en un encuentro rítmico, de múltiples voces.

En la clase de la que extrajimos el fragmento, la docente solicita a los alumnos el resumen que tenían que hacer para el día de la fecha a partir de la lectura del Capítulo 3 “La época de las Revoluciones Burguesas (1780-1848)” del libro de Susana Bianchi: *Historia social del mundo occidental*. Los estudiantes expresan no haber entendido el capítulo y le piden a la profesora que lo explique. Como resultado de no haber cumplido con la tarea, la docente agrega dos consignas que se suman al resumen previamente solicitado. La primera de las consignas indica: “Diferenciar las etapas de la Revolución Industrial”, mientras la segunda pregunta: “¿Cuáles son las diferencias culturales entre la burguesía y el proletariado?”

Antes de comenzar la explicación, la docente escribe en el pizarrón la expresión de Bianchi: “doble revolución: Revolución Industrial (1750) y Revolución Francesa (1789)”. Luego, inicia el relato, destacando algunas ideas del texto, entrecruzando lecturas textuales del capítulo, explicaciones parafraseadas y aportes de los alumnos.

P: La Revolución Industrial se inicia más o menos para 1750 y la Revolución Francesa en 1789, ¿sí? Ustedes tienen el texto de Bianchi para leer. Vamos a ver cómo empieza el capítulo. ¿Alguien tiene los textos a mano?

(Los alumnos comienzan a buscar el texto fotocopiado en sus carpetas, mochilas, bancos).

(...)

P: El capítulo empieza así: “En este capítulo analizaremos el proceso que culminó con el triunfo de la sociedad burguesa y capitalista” (Lee textual). Entonces, la Revolución Industrial tiene como consecuencia la construcción de una sociedad burguesa y capitalista.

(Escribe en el pizarrón: Revolución Industrial ---->consecuencia---->la sociedad burguesa y capitalista).

P: “Para evaluar la magnitud del cambio podemos considerar algunos de los elementos que durante estos años fueron inventados o adquirieron sus significado contemporáneo: industria, fábrica, clase media, proletariado, liberal, conservador, ingeniero, nacionalista y muchos otros más. Imaginar un mundo sin estos términos y sin los conceptos y realidades a los que hace referencia, nos permite medir las transformaciones...” (La docente sigue leyendo textual y, en partes, parafrasea a la autora al tiempo que camina por el aula con el libro en la mano). Imagínense chicos que todas estas palabras que acabamos de leer las usamos en el cotidiano: fábrica, industria, clase media, obreros, eran palabras que no existían. No existían porque no existía lo que significaban esas palabras. (La profesora relee lo que está escrito en el pizarrón) ¿Qué es capitalista?

A: Capitalismo...

A1: Mirá, yo tengo un resumen sobre capitalismo. (Dice el alumno mientras saca de la mochila unas hojas).

P: A ver...

A2: Queremos saber qué es, no qué resumen tenés vos...

A3: Pero en el resumen te vas a dar cuenta lo que es.

P: ¿Qué es capitalismo?

A4: Es una organización de la producción (expresa una alumna mientras lee los apuntes de otra materia, al parecer, Geografía).

P: Bien, ¿qué más?

A5: ¿Se basa en el consumo?

P: Tiene que ver con consumo, bien.

A6: Que se usa una moneda.

P: No tanto...

A6: Un comercio...

P: Tiene que ver con el comercio. Bien. ¿De dónde viene la palabra capitalismo?

A5: De capital.

P: ¿Y qué es capital?

Varios: plata, capital, dinero.

A: Cash.

P: ¿Qué más es el capital además de la plata?

A2: Poder

A7: Mano de obra.

A6: La producción...

P: Más que la producción ¿qué es?

A5: Estado.

P: No, Estado no. Tener tierras, tener propiedades, eso también es capital.

A1: “Intercambio de bienes y de servicios de forma libre dentro de la división del trabajo” (El alumno lee textual el resumen de Geografía que encontró).

P: Bueno, esa es una definición muy global. Vamos a ver... ¿Cuál es el gran cambio de la producción capitalista? La forma de producción dominante ya no es la agrícola, sino la industria. La industria en todas sus manifestaciones. La sociedad capitalista hoy no es la misma que la de 1750.

A1: Y no...

P: Claro, eso es obvio. Entonces, nosotros vamos a arrancar desde el principio, cómo llega el capitalismo, ustedes ahí tienen la definición de Geografía. Esa es la definición actual. Vamos a tratar de entender cómo llegamos a esa definición del siglo XXI, pero vamos a arrancar desde el principio. ¿Cómo se crea el capitalismo? Nosotros vimos la transición del feudalismo al capitalismo, cómo se llegó de un modelo a otro. Ahora vamos a ver cómo se llega a la Revolución Industrial.

(...)

Fragmento 2.

El siguiente pasaje se desarrolla en un colegio de gestión privada sin subvención estatal, que está emplazado a pocas cuadras del centro de la ciudad. Funciona únicamente durante el turno mañana con jornada extendida porque los alumnos cursan la materia Inglés todos los días. La gran mayoría de los estudiantes que concurren pertenecen a sectores acomodados. Por lo general, los alumnos han transitado toda su formación (desde el nivel inicial) en el mismo lugar, por lo que existe una notoria identificación con la escuela.

Cabe señalar que, en el salón observado, son frecuentes las prácticas individuales, la lectura en voz baja, la realización de trabajos de a uno o de a dos. Este tipo de dinámica áulica está acompañada por la distribución de los bancos que se hallan acomodados en filas individuales, aspecto que promueve prácticas en solitario, disminuyendo notablemente los intercambios entre los estudiantes.

En el momento de la observación, los alumnos de 3° llevan tres clases trabajando con la profesora de Historia el tema “Revolución Francesa” con base en el libro de texto de Kapelusz *Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea*. Para esta actividad tenían que leer la información en clase y responder tres preguntas: 1) ¿Cómo y por qué llega a su fin la República Francesa en 1794? 2) ¿Cómo y por qué se inicia el Directorio? 3) ¿Cómo y por qué se inicia la guerra exterior contra Francia?

(La profesora copia las preguntas en el pizarrón).

P: Son simples, es sólo para que nos quede sintetizada la información.

A: ¿Alcanzan cinco renglones para responder?

P: No, tampoco a la pavana...

A2: Son todas cómo y por qué...

A3: Porque es un proceso y hay que explicarlo (bromea).

(La docente empieza a explicar las consignas).

P: Fíjense todas cómo empiezan... "cómo" lo subrayan en la carpeta... El enunciado dice "cómo..." En el caso del "cómo" voy a responder...

A: El modo, la descripción.

A2: De qué forma fue...

A3: de qué manera pasó...

P: De qué manera... es decir, voy a describir el tema. Y después voy a explicar por qué sucedió eso. Planteo el tema, lo ubico en el tiempo, hago una breve descripción, las características que tuvo. Y después explico por qué sucedió... En este caso lo pueden hacer al revés, si quieren empezar por el por qué...

A4: Mientras esté...

P: Si tienen una línea de continuidad en cada pregunta, les quedará un resumen hecho...

A5: Pero acá pongo inestabilidad política... (dice el alumno mirando la consigna N^º1)

P: La palabra inestabilidad política hay que explicarla, sola no dice nada, hay que explicarla.

A4: ¿El cómo es por la inestabilidad política?

P: Hay que explicar la inestabilidad... Atrévase a contestar, incorporando lo que estuvimos hablando y luego las corregimos. Esa es la idea.

A5: ¿Hacemos todas las preguntas o hacemos una y la corregimos, otra y la corregimos?

P: Hacemos todas y después las corregimos.

(Timbre. Salen al recreo. Vuelven a entrar).

P: Si van a poner inestabilidad política me explican a qué se están refiriendo con inestabilidad política. No quiero palabras vacías. Quiero palabras que tengan contenido. Si yo respondo que es por la inestabilidad política tengo que especificar a qué me estoy refiriendo.

(Los alumnos comienzan a consultar entre ellos cómo van a responder).

P: Traten de no estar escuchando cómo lo va a poner el otro, qué está poniendo y qué no, concéntrense en la respuesta de cada uno y cómo cada uno se siente seguro y cómo cada uno lo puede explicar. Porque yo ya veo que como uno mencionó la inestabilidad política, todo el mundo quiere poner lo mismo.

(...)

(Los alumnos se encuentran realizando las consignas. Se van parando y van al frente para hacer consultas a la docente. Cuando ya son varios los que se acercan con la misma consulta, la profesora decide explicar en voz alta para todos).

P: Para pensar en por qué se da este golpe de Estado, lo primero que tienen que pensar es en las medidas que tomó la República y hay algo que casi nadie mencionó, excepto P. Hay un hecho trascendental en la República que está tiñendo de alguna manera de negro o de rojo la República que es esto de que si no estás conmigo, estás en mi contra. Eso va a crear, y lo dice en el libro, lo tienen con el título de "El terror Revolucionario", que es el peligro de la República, que va a llegar a un punto en que se van a realizar ejecuciones privadas. En momentos tan terribles evidentemente hay que hacer algo. Entonces ahí ya tengo una entrada para decir cómo y por qué terminó la República, es una situación caótica ya.

(Varios van a consultar si su respuesta es correcta).

P: Tienen que incluir lo del terror revolucionario entre las medidas de la República... ¿no mencionamos que se formaron juntas y comités para llevar adelante el terror revolucionario? En la medida en que no completan eso no van a entender por qué termina la República.

(La docente ayuda a los alumnos que se van acercando, lee junto con ellos, remarca partes importantes del texto, se las vuelve a explicar una y otra vez).

(...)

Fragmento 3.

La siguiente escena escolar se desarrolla en una escuela secundaria pública periférica donde se dictan clases durante el turno mañana y vespertino. En general, concurren a la institución jóvenes del barrio, muchos de ellos poseen un trabajo a tiempo parcial y la asistencia a la escuela es intermitente, aspecto que se agrava los días de lluvia por el difícil acceso al establecimiento.

Las clases suelen estar muy interrumpidas por alumnos de otros cursos que entran y salen del aula, por las llegadas tarde o porque los jóvenes se retiran del salón. Además, las entradas y salidas son frecuentes dado que al mediodía funciona un comedor que puede ser utilizado por quienes manifiestan necesitarlo. Se dedican quince minutos diarios al almuerzo, mientras que los alumnos que no comen allí se quedan en clase con la docente a cargo. Una vez que vuelven del comedor, los alumnos se muestran más dispersos y poco predispuestos a las actividades planteadas por la docente. En este contexto, las prácticas de lectura y escritura suelen ser breves y requerir de la constante guía e insistencia de la profesora para que puedan llevarse a cabo. En cuanto a la materialidad, la profesora se encarga de llevar las fotocopias cada clase, las trabajan y se las vuelve a llevar a su casa “para que nos las pierdan ni olviden”. Se observa que sólo unos pocos alumnos poseen carpeta y dejan registro escrito de lo trabajado. Los restantes optan por no escribir o por hacerlo en una hoja suelta. En cuanto a la participación oral, debe ser fomentada de forma continua para lograr la intervención de algunos alumnos, mientras la mayoría permanece concentrado en otras actividades o manteniendo charlas en paralelo.

En la clase que precede a esta escena, comenzaron a trabajar la página 184 del libro de texto *Historia 1 Polimodal* de la editorial Puerto de Palos, donde se caracteriza a la burguesía y su época de esplendor a fines del siglo XIX europeo. En la clase que presenciamos, continúan trabajando con el mismo material, recuperando las ideas del encuentro anterior, mientras se intenta un mayor acercamiento al concepto de burguesía a partir de la participación oral y la realización de breves consignas.

P: Con el material que les di, dice “La Bella Época: el apogeo de la burguesía”. ¿A qué se refiere el apogeo?

Varios: Ni idea, no sé...

P: A ver si leyendo lo entienden y se dan cuenta a qué se refiere. La palabra apogeo habla de la época de mayor esplendor.

(La docente copia una consigna en el pizarrón: “caracterizar cuáles eran las ideas económicas y políticas de los burgueses”).

A: Las ideas políticas era que eran capitalistas y liberales.

P: A ver chicos, vamos a identificar cuáles eran las ideas políticas y económicas de los burgueses.

A1: Lo del capitalismo...

A2: “Habían recibido buena educación y podían vivir de su profesión” (lee la fotocopia en voz alta) “Estaban viviendo la Belle Époque...”

P: ¿Por qué está escrito en francés?

A2: Porque eran franceses...

P: Porque la capital de Francia, París, era la ciudad más importante de la época donde se expresaban todos los elementos culturales de la época.

(La docente insiste en que lean y puedan responder a la consigna. Varios siguen dispersos.)

P: ¿Cuáles eran esas ideas?

A2: Capitalista y liberal.

P: ¿Qué significaba capitalismo? Vayan leyendo (insiste).

(...)

P: Burgueses viene de burgo, que significa ciudad. Los primeros burgos eran asentamientos urbanos que tenían un castillo. A ver chicos, vayan sacando las ideas políticas y las económicas.

A3: Profe, que uno lea en voz alta y que cada uno dé su opinión.

P: ¿Vos querés que alguien lea en voz alta? Yo quiero que primero lo lean en voz baja y luego lo leamos en voz alta. Vayan buscando las ideas políticas y las económicas.

A2: Querían el liberalismo y querían tener mucha plata.

(...)

(Comienza a leer F. en voz alta. Mientras lee, algunas alumnas se ríen.)

A2: Ya escuchó Señora, anote eso también, que se ríen de mí cuando yo leo. (Me dice F.)

P: ¿Ustedes chicas ya leyeron? ¿Todavía no pudieron leerlo? Lo voy a leer yo y después pregunto para que alguien lo comente. (La docente comienza a leer el fragmento). “De esta manera, si algo caracterizaba a la burguesía como clase eran sus actitudes, comportamientos e ideas, confiaban en el liberalismo aunque, como veremos, cada vez con mayores límites, en el desarrollo del capitalismo, en empresas privadas y competitivas, en la venta y en la posibilidad del progreso indefinido”. De eso que leí, ¿cuáles serían las ideas de los burgueses?

A: La privatización.

P: ¿Y eso qué sería?

A: La propiedad privada, como hay acá.

P: ¿Y eso lo relacionarías con qué? Con sus ideas económicas, políticas, ¿con qué?

A: Políticas.

P: Políticas y económicas. ¿Por qué dijiste “como hay acá”?

A: Acá también hay propiedad privada.

A2: Acá también hay liberalismo.

A3: Cada uno tiene sus cosas.

P: Y en ese sistema ¿cómo se llamaba? Ese sistema económico-político ¿cómo se llamaba?

A: ¿Liberalismo?

A3: ¿Capitalismo?

P: Bien. (La docente sigue leyendo el fragmento) “Confiaban en un mundo abierto al talento y al emprendimiento, esperaban influir sobre otros hombres en el terreno de la política y aspiraron a sistemas representativos que garantizaran los derechos y las libertades bajo el imperio de un orden que mantuviese a los pobres en su lugar. Era una clase segura y orgullosa de sus logros.” Lo que yo quisiera es que ustedes puedan determinar cuáles serían las ideas económicas y políticas que defendían.

A: El liberalismo, la privatización.

P: ¿Y qué más?

A: Querían que los pobres estuvieran del otro lado.

P: Claro, que el Estado garantizara el orden, que no hubiese conflictos. Ustedes ahora tienen que copiar cuáles términos definen entonces a un burgués, que palabras anotarían, cuáles eran las ideas políticas y económicas que ellos defendían.

(Los alumnos están dispersos, la docente busca que empiecen a escribir algunas ideas).

P: Vos N. ¿qué ideas vas a escribir?

(No responde).

P: A ver si las podemos diferenciar entre políticas y económicas.

A4: ¿Puedo ir al baño?

P: Escribís dos ideas y vas. Pueden poner varias ideas.

(Los alumnos siguen muy dispersos y no consiguen concluir la actividad).

3. Descripción e interpretación de las prácticas: una mirada posible.

Los trabajos pioneros de Rockwell (1995, 2005) han evidenciado que, en las prácticas de lectura y escritura, resulta central considerar el modo en que los docentes median el texto escrito, advirtiendo las conexiones con otras narrativas y analizando también si la práctica de lectura es considerada como algo individual o más bien como un acto social colectivo. En consonancia con las ideas de la autora, procuramos atender a las prácticas de lectura y escritura que los docentes propician, la interacción con las y los estudiantes y los tipos de textos que son puestos en juego en

las escenas presentadas. Es decir, nos concentraremos en las prácticas docentes, en las propuestas de los profesores para abordar los textos, los supuestos que parecen subyacer a dichas prácticas, así como las actividades que se desarrollan para mediar los contenidos de la disciplina escolar histórica.

Como se especificó en el apartado III, los casos presentados tienen lugar en contextos escolares bien diferenciados y se desarrollan con base en diferentes textos escritos, ofreciendo un abanico de escenas que evidencian la complejidad que asumen las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia y la importancia de su estudio y análisis para comprender lo que sucede en el cotidiano escolar. En las escenas ofrecidas se observan diferencias y similitudes en la presentación de los temas, en la mediación de los textos y en la gestión y desarrollo de las actividades que buscan generar producciones escritas vinculadas a los temas y lecturas trabajados en clase y desde la disciplina escolar.

Uno de los puntos que parecen compartir las escenas áulicas es el abordaje informativo de los textos. Al analizar cómo el lector se acerca al texto, Zavala (2012) ha identificado diferentes formas de lectura en las clases de Historia: abordaje informativo, operativo o estratégico. De acuerdo con su planteo, observamos que en los casos presentados la principal demanda sobre el texto es la extracción de información que lleva a centrar las actividades de lectura en detectar determinados hechos y conceptos, considerados centrales en la explicación de los procesos históricos que se estudian. Tales acercamientos al texto se encuentran guiados por las explicaciones de los docentes, que entran en diálogo con los aportes de los alumnos, buscando enfatizar en la apropiación de determinados conceptos, relaciones y características del contenido abordado. Es decir, se trata de una lectura que demanda extraer una información particular, previamente seleccionada, del texto con el que se trabaja.

Asimismo, si miramos los silencios de las clases de historia, notamos que están ausentes repertorios de lectura que incentiven las comparaciones o las relaciones con otros procesos o realidades. Por ejemplo, los docentes no proponen abordajes que habiliten las comparaciones con el presente, con la historia y situación familiar y/o personal o referencias a discursos mediáticos. Si bien las relaciones pasado-presente no son fomentadas por las actividades y consignas propuestas, en el ejemplo 3 se puede apreciar que algunos estudiantes propician la comparación con la situación actual al hablar de la burguesía y la propiedad privada, encontrando similitudes entre el capitalismo de fines del siglo XIX y su realidad cotidiana, lo que nos invita a pensar que en las aulas de historia no sólo entran los modos de lectura que el docente propone sino aquellos abordajes que los alumnos están dispuestos a realizar.

Entre los materiales que circulan en los salones de clases se observa que, en el caso 1, a la hora de abordar conceptos tales como capitalismo y organización de la producción, las y los estudiantes recurren a sus trabajos escolares de Geografía y retoman sus producciones para organizar las explicaciones. Así, vemos cómo la carpeta o el cuaderno revisten gran importancia como material que condensa las *prácticas de escritura* realizadas durante la clase y en el hogar, siendo consultada en repetidas ocasiones. Mientras en el segundo fragmento la carpeta también constituye el dispositivo principal de trabajo, en el ejemplo 3 esto no es tan claro dado que su uso aparece fragmentado o prácticamente ausente en varios casos. De ahí la frecuente insistencia de la docente a los alumnos para que intenten escribir “algunas ideas en la carpeta”, procurando dejar por escrito parte del contenido de los intercambios orales.

En cuanto a los materiales de lectura, presentan grandes diferencias ya que en el caso 1 se trata de la fotocopia de un capítulo de un libro de Susana Bianchi, en el 2 se trabaja con un capítulo de un libro de texto (los alumnos poseen el libro original o fotocopiado completo) y en el 3 una página seleccionada de un libro de texto de la que la docente realizó copias para todos los estudiantes. Se puede observar que la materialidad guarda relación con los contextos socioculturales y económicos que representa cada escena escolar. Esto es, como ya se expresó, en el ejemplo 1 se trata de una escuela universitaria en la que se fomenta la lectura de autores, el caso 2 es una escuela privada en la que todos los alumnos cuentan con su propio material, mientras que en el último caso la fragilidad material se hace eco de un contexto escolar reclamado por demandas más urgentes.

Asimismo, es importante destacar que las diferentes materialidades se entrelazan con el despliegue de prácticas diversas. De tal forma, en los fragmentos se aprecia que los docentes presentan los temas y textos de distintas maneras. En el caso 1 la profesora tiene el libro de Susana Bianchi en mano y solicita a los estudiantes que busquen el capítulo que van a trabajar ese día sobre el tema la Doble Revolución. Se pasea con el libro en mano y va leyendo en voz alta las primeras líneas y luego anota en el pizarrón el tema: “la revolución industrial como consecuencia del desarrollo de la sociedad burguesa y capitalista”. Para marcar un contraste, en el caso 3 la materialidad del texto queda más desdibujada: la docente nunca menciona la editorial, se habla de la “fotocopia” y del “material que les di” y menciona el subtítulo del texto. De tal modo, se trabaja con fotocopias que pierden su autoría. La docente presenta el tema colocando una consigna en el pizarrón: “caracterizar cuáles eran las ideas económicas y políticas de los burgueses”. Luego de un breve intercambio se evidencia que no todos los estudiantes habían leído el texto (recordemos que es la profesora quién se ocupa de la disponibilidad del mismo, llevando materiales para todos sus estudiantes). Al notar la falta de comprensión del tema, comienza a leer en voz alta el texto. Este tipo de práctica también se observa en el caso 1. En tanto, en el segundo fragmento vemos que los alumnos trabajan en solitario con su libro y su carpeta, realizando consultas a la docente, quien colectiviza algunas de ellas cuando percibe la reiteración de dudas y preguntas. En tales momentos, se acude a la lectura textual de alguna parte del libro o a resaltar ciertos contenidos, parafraseando, a la vez que traduciendo, las explicaciones brindadas por el material.

De tal modo, se evidencia que el docente es un lector activo y selectivo que se esfuerza por traducir el texto, interpretarlo y buscar sinónimos. En palabras de Bourdieu: “La metáfora de lo cifrado es de manera típica una metáfora de lector” (citado en Silva, 2003, p. 164), muy extendida por el sistema escolar en un amplio sentido que se ocupa de establecer las lecturas deseables, de enseñar a descifrar textos analizando palabras, ideas, expresiones, por ende, se buscan maneras de interpretar el texto como única práctica de lectura posible. Como sostiene Chartier:

Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de lectura, las de la escuela se encuentran entre las más importantes, lo que plantea el problema –a la vez histórico y contemporáneo– del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos de la palabra, es decir el aprendizaje del desciframiento del saber leer en su nivel elemental, y de otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, es decir la capacidad de una lectura más virtuosa, que puede apropiarse de textos diferentes (...) Y esta lectura plural que nosotros identificamos como realidad y como instrumento de análisis ¿nosotros mismos no la negamos, desde cierto punto de vista, estableciendo cuál debe ser la lectura justa de los textos (...)? (Chartier en Silva, 2003:169-170).

De hecho, la lectura aparece en estas tres escenas del cotidiano escolar mediadas por las explicaciones docentes, aún en los casos en los que los que se optó por la actividad de los estudiantes en solitario en el hogar. Durante la clase, esas prácticas de lectura y escritura son retomadas teniendo a la docente como guía para su revisión y discusión. Así, las *explicaciones dialogadas* orales tienen especial relevancia en las prácticas de enseñanza de la Historia pero tales intercambios “no quedan en el aire”, ya que se busca generar algún tipo de escritura por parte de los alumnos (a partir del pizarrón, dictado o consignas breves) que viene a reforzar el abordaje informativo sobre los contenidos.

Vale destacar la relevancia que la pizarra reviste como dispositivo material en el que se plasman las ideas o conceptos centrales que constituyen el eje de las clases. En los intercambios se advierte que es una práctica habitual que los alumnos copien en sus carpetas casi de forma automática lo que figura en el pizarrón. Por tanto, podemos afirmar que constituye uno de los elementos perennes (González, 2018) de las prácticas de enseñanza ya que, a través de su uso colectivo, ordena y sistematiza las clases de Historia, principalmente los conceptos y las consignas de trabajo.

Cabe señalar que varias de las actividades desarrolladas en el aula fomentan el abordaje informativo sobre el texto, incluyendo la lectura atenta y cuidadosa del contenido, la unión de ideas y buscan trascender la simple sucesión o repetición de hechos o datos. Por ejemplo, en el caso 2 la

docente despliega una gran variedad de estrategias en relación con los usos escolares de la lengua escrita. Primero, invita a comenzar la actividad de análisis indicando que las preguntas servirán para confeccionar una síntesis, pero luego negocia con sus estudiantes algunas de las características que deben tener sus respuestas: la extensión, los temas principales, los conceptos que no deben faltar, etc. Además, señala que las respuestas deben explicar el cómo y el porqué del proceso que están estudiando, planteando una forma de abordaje sobre el texto que apunta a relacionar los contenidos y organizarlos de una manera específica, distinta de la que plantea el texto leído. De este modo, se acerca a un tipo de abordaje sobre el texto más operativo (Zavala, 2012) ya que supone un ejercicio de reelaboración y establecimiento de relaciones que el texto de origen no explicita. Asimismo, la docente intenta trabajar la densidad del lenguaje, indicando “no quiero palabras vacías”, señalando que si los alumnos utilizan vocabulario específico deben explicarlo *en otras palabras*, dar cuenta de que conocen a qué se refiere la expresión y el concepto desde la disciplina escolar histórica.

De este modo, en la mediación que la docente realiza sobre las prácticas de lectura y escritura del texto escolar para que los alumnos puedan responder las preguntas (que organizan el resumen del tema trabajado), se evidencian tensiones, entre el aprendizaje individual y colectivo, entre la enseñanza disciplinar que funciona como autoridad y la posibilidad de una lectura que supere el desciframiento del lenguaje como código y aporte sentidos. Pues, la profesora dice: “Traten de no estar escuchando cómo lo va a poner el otro, que está poniendo y que no, concéntrense en la respuesta de cada uno y cómo cada uno se siente seguro y cómo cada uno lo puede explicar. Porque yo ya veo que como uno mencionó la *inestabilidad política*, todo el mundo quiere poner lo mismo”.

Esta escena nos lleva a preguntar: ¿Cuáles son los sentidos que subyacen al hecho de solicitar como tarea la escritura de un texto original, luego de realizar una lectura colectiva de un único texto escolar, mediando la explicación e interpretación de la docente? Como toda acción conlleva una intención, entendemos que se relaciona con los objetivos que guían el acercamiento al texto, con los motivos que persigue la escritura y que van configurando los actos de lectura y escritura en el aula (Zavala, 2012:81). La práctica de resumir el texto es uno de los ejercicios de escritura más habituales en el aula de historia. Como se ha señalado en otros trabajos (Aisenberg, 2005; Aisenberg y Lerner, 2008; Cuesta, 2012) los y las docentes suelen solicitar la escritura de resúmenes sin previa indicación sobre las características de estos textos o como escribirlos, aunque muchas veces, como se observa en los casos presentados (principalmente el 1 y el 2), son prácticas que permiten responder a preguntas globales (Aisenberg, 2005), dando lugar al ingreso de lecturas que se articulan sobre el texto leído y que no aparecen de forma explícita en el mismo (Cuesta, 2012).

A manera de cierre.

En este artículo indagamos las prácticas de lectura y escritura que los docentes de Historia propician con la intención de que los alumnos aprendan. El centro de la mirada se ubicó en los profesores, considerados los sujetos propicios para dar cuenta de los cambios en la enseñanza así como de los desafíos que convergen en la conformación de las prácticas escolares hoy. Se pudo observar que las prácticas que se motorizan en la enseñanza están relacionadas no sólo con el contenido disciplinar a enseñar, con las características de los grupos, con los modos y formas de ser docente sino también con la materialidad disponible, dentro de un contexto áulico determinado. En las tres escenas analizadas encontramos que algunas de las prácticas que parecen dominar el cotidiano escolar de las clases de historia son: el abordaje informativo del contenido de los textos, mediados por explicaciones dialogadas y de lecturas selectivas por parte del docente, las preguntas sobre el cómo y el por qué como formas de ingresar a los procesos históricos y la escritura de resúmenes como acción que colabora en la comprensión de los contenidos.

Así, las prácticas frecuentes de la enseñanza de la historia incluyen la lectura de textos, las relecturas y la elaboración de respuestas a preguntas realizadas por los docentes, que van guiando la lectura e interpretación de los temas. Tales actividades se realizan de forma grupal o individual con base en la lectura informativa del capítulo o libro de texto, de aspectos sistematizados en el pizarrón

o dialogados durante la clase. Del análisis de las escenas presentadas, asumimos que el objetivo de tales propuestas de trabajo es que los alumnos se acerquen a los temas históricos, sistematicen algunas cuestiones preestablecidas por la docente para realizar luego intercambios sobre lo elaborado, procurando dejar por escrito los temas y conceptos centrales abordados durante la clase.

Por tanto, entendemos que la intención detrás de las prácticas docentes es acercar el conocimiento histórico a los alumnos, generando instancias de apropiación y comprensión de los temas y conceptos, aunque es evidente que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje nunca es directa y unilateral. Es decir, las acciones de los docentes tienen como norte que los alumnos comprendan los problemas históricos, sin embargo,

... no es válido suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos [ya que] la relación entre enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja de lo que implica el guión que suele unirlos. (...) Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela. (Rockwell, 1995:16).

Como ha estudiado Rockwell (1995), la experiencia escolar deja huellas que se imprimen más allá del contenido enseñado y que pasan principalmente por las formas de transmitir el conocimiento, la organización de las actividades de enseñanza y las relaciones entre los sujetos escolares. De acuerdo con la autora, el entramado escolar está sujeto a fuerzas históricas, a tradiciones, que convierten el paso por la escuela en una experiencia formativa no sólo para los alumnos sino también para los docentes. Entendemos que las escenas presentadas en este artículo vienen a sumar pluralidad a dicho entramado, asumiendo que las características de la cultura escolar varían de escuela en escuela, dentro de cada aula, según los grupos y las relaciones entre los actores. Por tanto, las *prácticas frecuentes* que describimos y analizamos en este trabajo no pretenden conformar un universo cerrado o un modelo acabado del cotidiano escolar, sino que buscan ampliar los matices de la ya compleja trama de colores y formas que adquiere la historia enseñada en la escuela contemporánea.

Bibliografía

- Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29, 24-43.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26, 21 – 31.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 16, 99-105.
- André, M. (2012). *Etnografía da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de Historia y el papel de la lectura en las clases. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 14, 57-71.
- Benchimol, K., Carabajal, A. & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29, 21-30.
- Cuesta, V. (2007). *Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la historia*. Tesis de Licenciatura. La Plata: UNLP.
- Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo. *Praxis Educativa*, 3(2), 169-181.
- Cuesta, V. (2012). *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Saarbrücken: EAE.
- Cuesta, V. (2015). Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *História Hoje. Revista de História e Ensino*, 4(8), 152-173.
- Cuesta, V. (2019). Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 18, 65-78.

- Funes, G. et al (2016).** La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital: dimensiones epistemológica y metodológica. Sección temática especial en *História Hoje. Revista de História e Ensino*, 5(9), 309-430.
- Geertz, C. (1987).** *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, M. P. (2005).** Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y comunicaciones*, 30, 34-54.
- González, M. P. (2008).** Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. *Práxis Educativa*, 3, 17-28.
- González, M. P. (2014).** Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço Pedagógico*, 21(2), 251-273.
- González, M. P. (2018).** *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: UNGS.
- Goodman, K. (1982).** El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13-28). México: Siglo XXI.
- Gregorini, V. (2017).** *Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil*. Tesis de Doctorado. La Plata: UNLP.
- Kleiman, A. (org.) (2003).** *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- Lanza, H. & Finocchio, S. (1993).** Currículum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires: FLACSO/CIID-Miño y Dávila.
- Lerner, D., Larramendy, A. & Cohen, L. (2012).** La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Clio y Asociados. La Historia Enseñada*, 16, 106-113.
- Massone, M. (2012).** La nueva generación de libros de texto de Historia: cambios en las fuentes de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente. *Jornadas de Jóvenes Investigadores en educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Massone, M. (2014).** Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. En: Zamboni, E., Sabino Días, M. & Finocchio, S. (org.) *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea* (33-60). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Pappier, V. (2005).** Reescritura de la Historia en el Aula Luego de la Reforma Educativa. Una Mirada a las Carpetas de Ciencias Sociales de 7mo Año. *Clio y Asociados. La Historia Enseñada*, 9/10, 84-102.
- Pappier, V. (2016).** *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de Maestría. La Plata: UNLP.
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (coord.) (1995).** *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Zavala, A. (2012).** Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 16, 75-98.

Libros usados en las clases

- Bianchi, S. (2013).** *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Bernal: UNQ.
- Saborido, J. (2005).** *Historia Argentina y Latinoamericana siglo XIX*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Rizzi, A. (2008).** *Historia 2*. Buenos Aires: Kapelusz. (La revolución francesa, pp. 200 a 228).

Notas

¹ Proyecto financiado con recursos de Edital UFMS PIBIC/PIBIC-AF/PIBITI N° 61/2017 e Edital PROPP/UFMS N° 101/2018. El proyecto posee tres etapas: en la primera realiza una búsqueda bibliográfica de artículos publicados en revistas brasileñas y argentinas especializadas en Historia y Educación. En la segunda, se incorporarán las tesis de maestría y doctorado. En la tercera y última etapa, la búsqueda bibliográfica será ampliada incluyendo revistas internacionales.

² Ver Gregorini (2017). La investigación contó con la financiación de una beca Tipo I y Tipo II de CONICET (2011-2016).

³ Ciudad situada al sureste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Posee alrededor de 120000 habitantes (datos del censo 2010) y una superficie de 52,34 km².